

Kiehn, Ludwig

## **Das Wirtschaftsgymnasium. Seine geistigen Wurzeln und seine Bildungsaufgabe im Gefüge unseres höheren Schulwesens**

*Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 117-131. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)*



Quellenangabe/ Reference:

Kiehn, Ludwig: Das Wirtschaftsgymnasium. Seine geistigen Wurzeln und seine Bildungsaufgabe im Gefüge unseres höheren Schulwesens - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 117-131 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-234970 - DOI: 10.25656/01:23497

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-234970>

<https://doi.org/10.25656/01:23497>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweit nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

# Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes* (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main

## Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik . . . . .	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner . . . . .	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz . . . . .	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik . . . . .	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule . . . . .	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium . . . . .	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten . . . .	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung . . . . .	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen . . . . .	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule . . . . .	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute . . . . .	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“ . . . . .	258

# Das Wirtschaftsgymnasium

## *Seine geistigen Wurzeln und seine Bildungsaufgabe im Gefüge unseres höheren Schulwesens*

von Ludwig Kiehn

### *1. Das Besondere einer pädagogischen Sichtweise*

Schulorganisatorische Fragen sind beliebte Diskussionsobjekte vor allem für primär sozialpolitisch Engagierte. Es sollen nun die Interessen der Gesellschaft an einer zweckmäßigen Gestaltung unseres Schulaufbaues keineswegs bestritten oder gering geachtet werden. Dennoch setzt das Eigentliche pädagogischer Fragestellungen an anderen Stellen an als denen der Sozialpolitik, ja der Politik überhaupt. Wenn nun wiederum gerade solche in „rein“ pädagogischem Bemühen gewonnenen Ergebnisse für das Wohl von Gesellschaft und Staat von besonderem Wert zu sein pflegen, so deshalb, weil sie die Wirklichkeit *sachlich* treffen und darum in ihrer Gültigkeit auch den längeren Bestand verheißen.

Schulorganisatorische Probleme pädagogisch klären heißt, sie vor allem von didaktischen Erwägungen und Entscheidungen her sehen. In der Didaktik liegt zugleich der Kernbereich aller Schulpädagogik schlechthin. Darum leitet sich das pädagogische Daseinsrecht des jungen Wirtschaftsgymnasiums auch weniger davon her, einer „Forderung der Zeit“ zu entsprechen. „Die Zeit“ erweist sich meist sehr bald als eine in sich höchst widerspruchsvolle und darum wissenschaftlich kaum kommensurable Größe. Jedenfalls bedeutet eine bloße „Zeitgemäßheit“ kein pädagogisch tragfähiges Fundament. Darum aber geht es. Und hier hilft man einer engeren Verbindung unserer Gymnasien mit den Aufgaben und Problemen des modernen Lebens wenig, wenn man rundweg die gesamte bisherige pädagogische Rechtfertigung ihrer Lehrinhalte und damit diese selbst als bloße „Bildungs-ideologie“ abtut, wie z. B. Eugen Lemberg aus der Perspektive des Soziologen<sup>1)</sup>. Sicher ist bei Lemberg alles, sozialpolitisch gesehen, Ausdruck einer ehrlichen Sorge; pädagogisch aber verfehlt er das Wesentliche. Um an die eigentliche Problematik eines gymnasialen „Bildungskanon“ heranzukommen, muß man „tiefer“ ansetzen. Das aber heißt, den Weg über die Ge-

---

<sup>1</sup> Eugen Lemberg: Die Rolle der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in unserem Bildungskanon. In: Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Hrsg. v. R. Dahrendorf und H.-D. Ortlieb, Heidelberg 1959, S. 99–119.

schichte nehmen, ohne von vornherein alle Fakten einem einseitig soziologisierenden Begriffstotalitarismus zu unterwerfen. Vor allem führt die grobe Aufteilung nach „statischen“ und nach „dynamischen“ Gesellschaftsstrukturen von Anfang an zu irrigen Aussagen über eine als bloße Sozialkonvention interpretierte „Bildung“. Sie erscheint dann nicht als Inbegriff einer personalen Wesensstruktur, die sich in lebendiger Auseinandersetzung mit den objektiven Sinngehalten der Kultur entwickelt hat, je nach „Anlage und Lebenskreis“ (Spranger) unübersehbar mannigfaltig differenziert, sondern nur als eine gleichsam gruppensoziologisch-kollektive Rezeption dessen, was einem naiven Prestigedenken als erstrebenswert erscheint, mag sein effektiver Nutzen auch in krassem Widerspruch stehen zu dem, was sein vermeintlicher Prestigewert verheißt.

Über Friedrich Paulsens klassische ideengeschichtliche Betrachtungsweise des „gelehrten Unterrichts“ führt Fritz Blättner<sup>2)</sup> in seiner mehr ins Phänomenologische weisenden Schau des Gymnasiums auf die Situation unserer Zeit mit der Vielzahl ihrer offenen Fragen. Auch unter seinem geschichtlichen Aspekt hebt sich ein Bleibendes im Wandel der Zeiten heraus, dem zugleich Kräfte innewohnen, die sich auch künftig behaupten werden. Sie richtig zu lenken, bildet den Mittelpunkt der Bemühungen Wilhelm Flitners<sup>3)</sup>. Vergleicht man das alles mit dem ausgedehnten sonstigen Schrifttum, vor allem mit der schier unübersehbaren Zeitschriftenliteratur der vergangenen 70 Jahre, so wird deutlich, in welchem starkem Maße hier „die Praktiker“, die in ihrer täglichen Berufsarbeit den pädagogischen Sinn ihrer verschiedenen Formen höherer Schulen zu erfüllen suchen, die lebendige Kontinuität eines schulpädagogischen Problembewußtseins eigener Art und Prägung verkörpern. Dazu muß man auch alle zählen, die im Dienst der Schulverwaltungen und Ministerien bemüht sind, in den Raum des Politischen mit seinen bei uns heute besonders gelagerten Zielsetzungen und in das höchst spannungsvolle Gefüge des gesellschaftlichen Lebens mit all seinen divergierenden Ansprüchen und Bedürfnissen das Eigentliche des Pädagogischen hineinzutragen. Das aber weist stets über das Zeit- und Situationsgebundene des Gesellschaftlichen und des Politischen hinaus, mag es jeweils auch als noch so vordringlich begründet erscheinen. Immer meint das Pädagogische den einzelnen Menschen, und zwar um seiner selbst willen. Eine freie demokratische Staats- und Gesellschaftsordnung ist übrigens auf solch ein pädagogisches Denken angewiesen. Zumal, da zu seiner

---

2 Fritz Blättner: Das Gymnasium. Aufgaben der Höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.

3 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1959. Desgl.: Die Gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.

lebendigen Überlieferung auch die stets wache Selbstkritik gehört, kann man sie nicht mit Lemberg als eine anachronistische „herrschende Ideologie“ abtun. In allem Pädagogischen, wie es hier verstanden wird, geht es um sinnbestimmende Grundentscheidungen über das Wesen des Menschen und des Menschlichen schlechthin. Das aber durchbricht alle Kategorien nur soziologischer Argumentation. Darum soll hier auch der Bereich des Wirtschaftlichen und des Gesellschaftlichen nicht vom versachlichenden Aspekt einer Wirtschafts- oder Sozialwissenschaft her, sondern vom Menschen selbst in der Totalität seiner Lebensbezüge in den Blick genommen werden. Diese Vorbesinnung sollte von vornherein der Vermutung begegnen, es wolle mit der Konzeption eines Wirtschaftsgymnasiums etwa ein pädagogisch meist steriler Utilitarismus zum Zuge kommen. Seine eigentlichen Wurzeln sind in jener Tradition zu suchen, die als kulturphilosophische Besinnung seit dem Ende des ersten Weltkrieges unser gesamtes Schulwesen befruchtet hat und bis heute in Bewegung hält.

## *2. Der Bezug zum Wirtschaftlichen in der bisherigen Gymnasialgeschichte und das Problem einer „vierten Form“ der höheren Schule*

In der zeitgenössischen wie in der gegenwärtigen Kritik ist die Richert'sche Schulreform in Preußen (1924) vor allem deshalb viel gescholten worden, weil sie unter erheblicher Überforderung junger Menschen eine im Historischen wurzelnde Besinnung auf das „Wesen“ deutscher Kultur in den Mittelpunkt ihres deutschkundlichen Unterrichts rückte. Die Deutschkunde als Konzentration des Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterrichts in Verbindung mit der Erdkunde, bildete nicht nur das Gemeinsame und Verbindende der drei Formen höherer Schulen, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausentwickelt hatten, sondern fand in den von Richert in Preußen neu eingeführten „Deutschen Oberschulen“ eine besondere Pflegestätte. Hier ging es ihm darum, den Gedanken eines neuen, dem deutschen Leben zugewandten „Humanismus“ zu verwirklichen. Es kann hier nicht darum gehen, ihr Schicksal darzustellen. Heinrich Weinstock hat aber in der Richert 1930 zu seinem 60. Geburtstag gewidmeten stattlichen Festschrift „Wesen und Wege der Schulreform“ mit schöner Offenheit gesagt: „... sein Lieblingskind ist auch sein Sorgenkind“<sup>4)</sup>. Später hat dann Fritz Blätt-

---

<sup>4</sup> *Wesen und Wege der Schulreform*. Mit Heinrich Deiters und Lina Mayer-Kulenkampff, hrsg. v. Adolf Grimme. Geleitwort v. C. H. Becker. Berlin 1930. Heinrich Weinstocks Beitrag lautet: „Typen der Bildung und Typen der Schule“, S. 87–99.

ner<sup>5)</sup> eine geradezu vernichtende Kritik daran geübt, schulmäßig verelementarisierte Geisteswissenschaft als „Bildung“ zu verstehen. Zumal aus dem von Ulrich Peters repräsentativ vertretenen Gedanken einer „deutschen Bildung“ sprach zugleich eine Metaphysik mit mystisch-religiösen Zügen. Aber nicht nur dagegen richteten sich die Bedenken, daß man über die verschiedenen Zeiten hinweg dem sich selbst in seinem innersten „Wesen“ gleichgebliebenen „deutschen Menschen“<sup>6)</sup> nachzuspüren suchte und auf diese Weise „die sich bildende Einzelseele“ in der „deutschen Volksseele“ heimisch werden lassen wollte. Hier geht es z. T. um ein romantisches Geisteserbe. Das aber ist nur die eine Seite der Deutschkunde. Eine umfassende Würdigung der gesamten deutschkundlichen Bemühungen, die auch die Berichte aus der Praxis kritisch sichten müßte, hätte im einzelnen darzulegen, wie neben dem, was für die nüchterner gewordenen pädagogischen Tendenzen unserer Tage etwas spekulativ-verträumt wirkt, ein anderer, durchaus wirklichkeitsaufgeschlossener Zug hervortritt. Es gilt zwar, auch ihn kritisch zu sehen. Auf alle Fälle aber wird hier etwas in die Zukunft Weisendes sichtbar. Aus der *Geschichtskonzeption* der führenden Deutschkundler spricht nämlich nicht nur der Einfluß zeitgenössischer Kulturphilosophen, Literaturwissenschaftler und Kunsthistoriker, sondern auch die Geschichtspsychologie Karl Lamprechts. Für Lamprechts umfassend angelegte Kulturgeschichte bleibt bezeichnend, daß er sich unter Wilhelm Roscher dem Phänomen der Kultur zunächst vom Wirtschaftlichen her zugewandt hat. Sein ursprünglich vierbändiges Werk über das deutsche Wirtschaftsleben des Mittelalters (Leipzig 1886, neu aufgelegt 1960) macht zugleich beispielhaft deutlich, daß wirtschaftsbezogene Forschungen im 19. Jahrhundert ihren Standort noch voll innerhalb der Philosophischen Fakultät finden konnten. Die Sezession wirtschaftswissenschaftlicher Forschungen in den verselbständigten Raum eigener Hochschulen und Fakultäten vollzog sich unter ähnlichen Aspekten, die zur Gründung eigenständiger Technischer Hochschulen geführt hatten. Wollte man nämlich über das

---

5 Fritz Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Kritische Untersuchungen zur Didaktik der deutschen Jugendschule. Langensalza-Berlin-Leipzig 1937, bes. S. 121 ff. u. S. 142 ff.

Die entscheidenden Gedanken sind auch in die veränderte 2. Auflage übernommen worden, die unter dem Titel: Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule (Weinheim 1963) vorliegt. (Hier besonders S. 139 ff. und S. 158 ff.).

6 Ulrich Peters: Die soziologische Bedingtheit der Schule. Frankfurt am Main 1922. Geschichtlicher Arbeitsunterricht. Das. 1926 (Handbuch des Arbeitsunterrichts für Höhere Schulen, hrsg. v. Fr. A. Jungbluth, H. 8). Deutschkundlicher Geschichtsunterricht. Erfurt 1928. (Veröffentlichungen der Akademie Gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt). In Verbindung mit Walther Hoffstätter hrsg.: „Sachwörterbuch der Deutschkunde“. Leipzig 1930, 2 Bände. Unter Mitwirkung anderer in Verbindung mit Paul Wetzal hrsg.: „Vergleichende Zeittafeln zur Deutschen Geschichte“. Frankfurt am Main 1923.



Philosophisch-Grundsätzliche und Historische hinaus die Fülle des in der Wirklichkeit des gegenwärtigen Gegebenen empirisch zu meistern ansetzen, so sprengte das den Wissenschaftsstil einer Philosophischen Fakultät. Ohne die organisatorische Verautonomisierung der modernen wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsansätze wäre ihr gegenwärtiger Stand kaum denkbar. Jene Indifferenz, die das traditionale wissenschaftliche Bewußtsein des 19. Jahrhunderts — in so seltsamem Widerspruch zur industriellen Umwandlung Deutschlands — gegenüber der konkreten Wirtschaftswirklichkeit vielfach gezeigt hat, hat oftmals zu einer Ausgliederung der Wirtschaft aus dem Bewußtsein eines Umfassenden der menschlichen „Kultur“ geführt. Die für unser deutsches Sprachgefühl immer noch nicht überwundene Kluft zwischen „Kultur“ und „Zivilisation“ verdeutlicht, wie weittragend es sich auswirken mußte, daß Eduard Spranger in seinen „Lebensformen“ den Bereich der Wirtschaft wieder sinnvoll in den Kreis der großen Kulturbereiche und damit in die gelebte „Humanitas“ zurückgeholt hat. Was Spranger hier zumal in den Jahren nach dem ersten Weltkriege ausgestrahlt hat, fand im Hinblick auf die Rolle der Wirtschaft im Kultur- und Bildungsbewußtsein der Pädagogen in zwei zunächst völlig voneinander getrennten Schulbereichen Widerhall. Das Wirtschaftsgymnasium ist nun jene Schulform, in der sich heute beide zu innerer Einheit zusammengefunden haben.

Wo immer auch Spranger in den frühen zwanziger Jahren zu grundsätzlichen Schulfragen Stellung genommen hat, klingen die Grundgedanken seiner „Lebensformen“ irgendwie hindurch. Das ist z. B. auch in seinem für die Gymnasialreform so bedeutungsvoll gewordenen Vortrag über das Thema: „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule“ der Fall. Er hat ihn gehalten auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Jena 1921. Weit nachdrücklicher als hier kommt in den Darlegungen über „Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung“ die für die Entwicklung des jungen Berufsschulwesens ein geradezu kanonisches Ansehen gewonnen haben, zum Ausdruck<sup>7)</sup>, daß alles Wirtschaftliche, menschlich bewältigt, als Bereich der Kultur zugleich seinen legitimen Ort im Bereich der „Bildung“ habe, wenn man darunter, um es auf eine knappe Formel zu bringen, die „subjektive“, d. h. in der einzelnen Person „aktualisierte“ Form der Kultur versteht. Für die Rolle des Wirtschaftlichen in der jüngeren Gymnasialgeschichte bleibt in diesem Zusammenhang darum durchaus bemerkenswert, daß z. B. die von Ulrich Peters

---

<sup>7)</sup> Eduard Spranger: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922, bes. S. 39 f. Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Zuerst 1918 abgedruckt in „Kultur und Erziehung“, 4. Auflage, Leipzig 1928, S. 186/204).

und Paul Wetzel herausgegebenen synoptischen „Zeittafeln“ (s. o.) geradezu zentral die Reflexion auf das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben der verschiedenen historischen Epochen zu lenken bemüht waren. Für die neueren Zeiten treten dann auch Ansätze für die volkswirtschaftlichen Theoriebildungen in der europäischen Geistesgeschichte hinzu. Übersehen darf man auch nicht, wie ernst man damals im Sinne der Weimarer Reichsverfassung den Zielsetzungen einer staatsbürgerlich-politischen Bildung zu entsprechen suchte. Somit wollte die Deutschkunde keineswegs im historischen Vorfelde ihres langen kulturphilosophischen Anmarsches zur damaligen Gegenwart stecken bleiben, sondern durchaus zu konkreten „Forderungen des Tages“ vordringen. Dieses nun blieb im deutschkundlichen Konzentrationsblock der Schulfächer vorwiegend dem erdkundlichen Bereich vorbehalten, der in der pädagogischen Kritik weniger beachtet worden ist. Mit seinem kulturkundlichen Akzent entspricht er zweifellos nicht dem, was eine mehr naturwissenschaftliche Sichtweise geographischer Phänomene für wesentlich hält. Dennoch kann man nicht bestreiten, daß — unbeschadet aller spekulativen Fragwürdigkeiten der theoretischen Grundlegung zumal der „Deutschen Oberschule“ — in der schulpraktischen Arbeit auch damals hinter den Lehrplänen „Lebenspläne“ im Sinne Sprangers gesehen worden sind. Auch in ihnen kamen darum jene didaktischen „Sinnrichtungen“ zur Geltung, wie sie vor allem Erich Weniger in seinen Gedanken zur Theorie des Lehrplans herausgearbeitet hat.<sup>8)</sup> In Anlehnung an ihn könnte man versuchen, alles, was im Unterricht geschieht, unter die verschieden akzentuierte Sinnbezogenheit auf ein Gewesenes, auf ein Gegenwärtiges und auf ein Künftiges zu rücken. Den meisten Lehrinhalten unserer Schulen wohnt diese seltsame „Dreidimensionalität“ möglicher Sinnrichtungen inne. So wirken hier Schleiermachersche Gedanken nach, wenn wir an ihr auch die Formen einer Zurüstung junger Menschen auf akademische Studien in den Oberstufen unserer Gymnasien überprüfen. Maturität als „Reife“ meint stets mehr als „solide Kenntnisse“, so wichtig diese immer auch sind. Sie ist nicht anders denkbar als „Bildung“, diese verstanden als eine „innere Gestalt“<sup>9)</sup> des Menschen. Die Gestalt aber formt sich „echt“, nur in einem jeweiligen Hier und Jetzt konkret gelebten Lebens. Wo immer also ein Gymnasialunterricht Jugendlichen den Nachvollzug von Sinnerfahrungen zumutet, für die ihnen erst das spätere Leben die Realerfahrungen ermöglichen kann, muß er sie erlebensmäßig überfordern, was

---

8 Erich Weniger: Die Theorie des Bildungsinhalts und des Lehrplans. 2. Aufl. Weinheim — Berlin 1956.

9 Wilhelm Flitner: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933, bes. S. 110 ff.

nicht heißt, daß die meisten das Geforderte nicht intellektuell oder wenigstens gedächtnismäßig zu meistern wissen. Darum bedeutet für unsere Gymnasialbildung ihre doppelte Aufgabe einer weitausgreifenden kulturellen Traditionsstiftung und einer Zurüstung junger Menschen auf ein erst künftig in geistiger und sittlicher Bewährung zu lebendes Leben zweifellos eine nicht aufhebbare Antinomie. Was vor allem immer wieder sogenannte „Versager“ provoziert, hängt zum großen Teil damit zusammen, daß vor allem die mehr für die *vita activa* geeigneten jungen Menschen, die das verwissenschaftlichte moderne Leben in vielen Positionen so dringend benötigt, häufig den Raum zwischen der Vergangenheit, in der das große kulturelle Erbe wurzelt, und dem noch in jeder Weise „Ungegebenen“ eines erst Künftigen als für sie ungefüllt empfinden und darum nicht in einem für sie geeigneten geistigen Raum verwurzeln. Hier liegt darum auch — erlebnispsychologisch gesehen — für manche Schüler der besondere Wert der naturwissenschaftlichen Fächer, die mit der unmittelbaren Erfahrbarkeit konkreter Phänomene, mit dem Experimentieren und mit Exkursionen das Jetzt und Hier einer erfüllten Gegenwärtigkeit erschließen. Andern, denen es nicht gegeben ist, schon in jungen Lebensjahren ein großes Kulturerbe sinnadäquat im Nacherleben zu „vergegenwärtigen“, ermöglicht die ihrem Wesen nach anders strukturierte Mathematik, sich in einem Jetzt und Hier voll gefordert und ausgefüllt zu sehen, zumal ihrem Denkgefüge die sinnrelativierende Erlebensdimension des Geschichtlichen fehlt.

Es gehört darum schon mit zu den nachdenklichsten Hinweisen Wilhelm Flitners, den Schüler unserer Oberstufen in einer Lebenssituation erfaßt zu haben, die Vergleiche seiner Lebenssituation mit den Erlebensbezügen gleichaltriger Lehrlinge des Berufslebens nahelegt.<sup>10)</sup> Auch für den Gymnasiasten der Oberstufe sind schon im Hinblick auf seine späteren Berufsziele Vorentscheidungen gefallen. Ohne sie unterwürfe er sich kaum den hohen Lernforderungen seiner Lehrer. Im Unterschied aber zum berufsbegleitenden Schulsystem der Lehrlinge, liegt für jedes Gymnasium eine seiner schwierigsten pädagogischen Probleme darin, die Gymnasialjahre nicht ausschließlich als ein nur „Vorläufiges“ zu gestalten, sondern mit der Vorbereitung auf ein Künftiges zugleich die Erfüllung eines im Jetzt und

---

10 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. S. 47: „Im deutlichen Unterschied zur mittleren Schulstufe ist die dritte Ausbildungsstufe unseres Bildungsweges nach dem 15. Lebensjahr ‚professionell‘, auf die künftige Lebensarbeit spezifisch bezogen. Sie ist es auch da, wo sie ‚allgemeinbildend‘ verfährt. . . . Es liegt in dieser Altersstufe die Lehrzeit der Handwerker und Facharbeiter, der kaufmännischen Berufe und Techniker, es ist die Epoche der Berufs- und Fachschulen, und für den Gymnasiasten, der sich auf ein Fachhochschulstudium oder ein universitäres Studium vorbereitet, ist ein analoger Entschluß für eine Lebensarbeit in einer bestimmten Gruppe von Berufen oder Funktionen schon vorauszusetzen“.

Hier gelebten Lebens zu verbinden. Was Erich Weniger in Anlehnung an Grundtvig als „Aufklärung“ im didaktischen Sinne bezeichnet,<sup>11)</sup> sucht, allen verschiedenen unmittelbar menschlich-bedeutsamen Lebenssituationen zu entsprechen. Immer wieder neu und keineswegs auf bestimmte schulmäßige Fachgebiete begrenzt, wird im Gespräch des Lehrers mit seinen Schülern das von ihnen gelebte Leben in der Vielfalt seiner Sinnbezüge wie in seinen verschiedenen realen Kausalzusammenhängen aufgehehlt. Was innerhalb der kultur- und existenzphilosophischen Erörterung unserer Zeit Daseinserhellung und Standortbestimmung der Gegenwart heißt, findet in der lebendigen pädagogischen Situation — zumal junger Menschen in den Reifejahren — seit je seine pädagogische Entsprechung.

Unter diesem Gesichtspunkt fällt den Wirtschaftsgymnasien eine besonders glückliche Fülle pädagogischer Möglichkeiten zu. In der kurzen Zeit ihres Bestehens innerhalb unseres Gymnasialwesens sind sie innerhalb der unterrichtspraktischen Arbeit auch schon hinreichend deutlich geworden. Bezeichnenderweise ist aber das Wirtschaftsgymnasium nicht wie die „Deutsche Oberschule“ aus einer „Bewegung“ innerhalb der Philologenschaft hervorgegangen. Man kann es darum eher mit einem Pfropfreis vergleichen. Damit führt uns die historische Wurzel des Wirtschaftsgymnasiums auf die ältere Form der Wirtschaftsoberschule.

### 3. Die Wirtschaftsoberschule und ihre Entwicklung

Die Anfänge der deutschen Wirtschaftsoberschule und ihre Förderung in den einzelnen deutschen Ländern (besonders Sachsen, Baden und Bayern — hier als Wirtschaftsoberrealschule) sollen nicht im einzelnen nachgezeichnet werden.<sup>12)</sup> Es genügt, auf ihren Ursprung im Bereich des jungen Berufs-

11 Desgl. S. 79 ff.

12 Das liegt vor in der Arbeit von Rolf Berke: Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland. Mit einem Geleitwort v. Karl Abraham, Stuttgart 1957. Eine bis zur Gegenwart fortgeführte Ergänzung des Buches liegt vor in R. Berkes Beitrag: Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien. (Handbuch f. d. kaufmännische Schulwesen. Hrsg. v. Walther Löbner u. a., Darmstadt 1963, S. 185—184). Der Verf. führt u. a. aus, wie es zum Beschluß der Ständigen Konferenz der Westdeutschen Kultusminister vom 17./18. Januar 1957 gekommen ist, in der die Umformung von Wirtschaftsoberschulen zu Wirtschaftsgymnasien bzw. deren Neugründung empfohlen wird. Bemerkenswert ist der Hinweis auf die offensichtlich ungenaue Terminologie dieses Beschlusses. Er faßt merkwürdigerweise unter der Bezeichnung Wirtschaftsoberschule zusammen (1) den neuen vierten Typ des Gymnasiums mit dem Ziel der vollen Hochschulreife und (2) die bisherige, zur Höheren Berufsfachschule erklärte „Wirtschaftsoberschule“. — Diese ist, zumal seit in den letzten Jahren die ganz auf Belange der kaufmännischen Berufspraxis eingestellte „Höhere Wirtschaftsfachschule“ mit Nachdruck gefördert wird (Prüfungsziel: der „Praktische Betriebswirt“), in ihrer Mittelstellung zu weiterer Klärung ihres pädagogischen Auftrages genötigt. —

schulwesens in der Zeit nach dem ersten Weltkriege hinzuweisen. Vor allem hat Willy Hellpach in Baden den Wirtschaftsoberschulgedanken großzügig entwickeln helfen. Dabei wirkt in allem offensichtlich nur äußerlich mit, daß mit dem nun geschaffenen „Wirtschaftsabitur“ der jungen Handelshochschule eine Aufgabe abgenommen wurde, die ihr selbst so lange noch oblag, als anfangs vielfach auch Immature mit ausreichender kaufmännischer Praxis zur Immatrikulation zugelassen werden konnten. Sie erhielten die Auflage, nach gewisser Zeit in einer Sonderprüfung nachzuweisen, daß sie Wirtschaftswissenschaften mit Erfolg studieren könnten. Damit wird gleich die „Fakultätsreife“ in der Abschlußprüfung der Wirtschaftsoberschule verständlich, die bis heute ihr besonderes äußeres Merkmal geblieben ist, wenngleich inzwischen Baden-Württemberg und Hessen Wege gefunden haben, auch dem Wirtschaftsoberschüler entweder durch eine Ergänzungsprüfung (Hessen) oder durch eine entsprechend gestaltete Abschlußprüfung (Baden-Württemberg) mit der „vollen Hochschulreife“ den Zugang zu allen akademischen Studien zu erschließen. Von Anfang an wohnt damit der Wirtschaftsoberschule eine doppelte Zielsetzung ihrer Bildungsarbeit inne. Nicht nur hat sie im Sinne einer Höheren Berufsschule schulmäßig auf eine gehobene kaufmännische Berufstätigkeit vorbereitet, sondern zugleich auf ein hochschulmäßiges Studium der Wirtschaftswissenschaften. Mancherlei Gründe haben nun nach dem zweiten Weltkriege die Verbreiterung der Wirtschaftsoberschule in den norddeutschen Ländern gefördert. Vielfach wird sie als geradlinigster Weg von Mittelschulabgängern zu einem Hochschulstudium verstanden, anderen gilt sie als der einzige lateinlose Weg zur Hochschule überhaupt. Solche Zweckmäßigkeitsüberlegungen aber erklären die besondere Anziehungskraft dieses Schultyps auf intellektuell durchaus begabte Schüler unserer Gymnasien nicht. Bedenkt man, daß die meist nur als „Oberstufen-Zug“ im größeren Verband kaufmännischer Schulen organisierte Wirtschaftsoberschule vielerorts für die Aufnahme ein im Durchschnitt „befriedigendes“ Versetzungszeugnis nach der Klasse 11 verlangt, so kennzeichnet das

---

Über die schulverwaltungsrechtlich verschiedene Zuordnung der Wirtschaftsgymnasien in den einzelnen Ländern gibt R. Berke entsprechende Hinweise. —

Die besondere pädagogische Problematik der neuen Schularbeit stellt Alois Köstel ausführlich dar in seiner Schrift: Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium). Ein Beitrag zu seiner theoretischen Begründung. Bad Homburg v. d. H. — Berlin—Zürich 1959. — „Zur Geschichte der bayerischen Wirtschaftsgymnasien“ vergl. Hans Vorholzer. In: „Mercur-Bote, Monatsschrift für Wirtschaftsschulen“ 7. Jg. 1959/12, S. 622 ff. Auch hat Josef Derbolav, spekulativ weit ausholend, in seinen Darlegungen über „Wesen und Formen der Gymnasialbildung“ (Bonn 1957) einen bedeutungsvollen „Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule“ geleistet.

deutlich das Bestreben, einer möglichen Einschätzung als „Ausweg“-Schule zu begegnen.

Die Entwicklung unseres gesamten kaufmännischen Bildungswesens nach dem ersten Weltkriege ist bisher noch nicht umfassend dargestellt worden. Manches von ihr wird man überhaupt nur richtig verstehen, wenn man in der frühen deutschen Diplom-Handelslehrerschaft den ungewöhnlich hohen Anteil derer bedenkt, die ihren Weg zunächst über das alte Lehrerseminar genommen hatten. Ihre starke Aufgeschlossenheit für grundlegende pädagogische Fragen lag ihnen damit sozusagen im Blut. Durch die Erhebung der Pädagogik zum zweiten wissenschaftlichen Hauptfach in der Diplomprüfung ist an das Hochschulstudium der Diplom-Handelslehrer von Anbeginn bis heute in bemerkenswerter Weise ambivalent. Die Pädagogik bildet geradezu ein lebendiges Ferment des gesamten fachwissenschaftlichen Studiums. Besonders ermöglichten die Handelshochschulen in Leipzig und Berlin manchem Studenten, auch an der Universität Pädagogik zu hören. So haben bis zum zweiten Weltkriege in Berlin viele Eduard Spranger regelmäßig gehört, in Leipzig bis 1920 Spranger, nach ihm Theodor Litt. Die besonderen Probleme der an der Handelshochschule Berlin von Friedrich Feld entwickelten jungen Wirtschaftspädagogik<sup>13)</sup> gründen nun nicht allein in Sprangers Kulturphilosophie, mag deren Einfluß auch bis heute in der einschlägigen Zeitschriftenliteratur an der kulturphilosophischen Terminologie feststellbar sein. Entscheidendes der modernen Wirtschaftspädagogik liegt in einer sehr alten Tradition der kaufmännischen Schulen selbst. Man darf diese Tradition allerdings nicht im Institutionellen suchen. Wir besitzen aber ein Schrifttum seit dem späten Mittelalter, in dem man in Europa immer wieder neu zu fixieren angesetzt hat, was, wie es um 1500 ein Benedetto Cotrugli nannte, den „mercante perfetto“ ausmacht und was um 1675 Jacques Savary als „parfait négociant“ beschrieben hat. In den deutschen Handelsschulgründungen des 18. und auch noch des 19. Jahrhunderts bekundet sich immer wieder das sehr komplexe Lebensleitbild eines in seinem Berufe „tüchtigen“ Kaufmannes: kenntnisreich und erfahren in den Dingen der Welt und der Menschen, vor allem aber „ehrbar“. Das aber heißt nun, daß seinem mit der kaufmännischen Berufsarbeit gesetzten Gewinnstreben ein letztlich im christlichen Sinne sittlich Verpflichtendes die Waage hält. So haben kaufmännische Schulen seit je nicht nur die

---

13 Friedrich Feld: Aufgaben und Stellung der Wirtschaftspädagogik an den Handelshochschulen und den Wirtschaftlichen Fakultäten. („Die Erziehung“, 8. Jg. 1933/12, S. 730 ff.) und „Die Wirtschaftspädagogik. Ihr Werden und Wesen, ihre Aufgaben und Wege“ Desgl. 15. Jg. 1940/10 u. 11). Das übrige Schrifttum Felds bei Alfons Dörschel: „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“. (Berlin u. Frankfurt am Main 1960), S. 202.

klassischen Inhalte kaufmännischen Berufswissens tradiert: die verschiedenen Bereiche kaufmännischen Rechnens, Buchführung, Waren- und Länderkunde und die modernen Fremdsprachen. Immer haben sie auch in der sittlichen Erziehung des jungen Menschen eine besondere Aufgabe gesehen. So lassen sich die verschiedenen historischen Ansätze zur Gründung kaufmännischer Schulen<sup>14)</sup> im Vergleich zu den „wissenschaftlich-gelehrt-literarischen“ Anstalten als „weltmännisch-praktische“<sup>15)</sup> verstehen. Ergänzen muß man noch, wie eng solche kaufmännischen Schulen zugleich mit der Herausbildung der Vorformen einer heute an unseren Universitäten gelehrt modernen Betriebswirtschaftslehre verbunden sind. Das haben die Forschungen von Josef Löffelholz sehr deutlich gemacht.<sup>16)</sup> Was sich dann in jüngster Zeit in großer Breite als unser modernes Handelsschulwesen entwickelt hat, bleibt vor allem das Verdienst ihrer Lehrerschaft. Sie wußte sich dabei in ihrem Bemühen schon früh von führenden Vertretern der modernen wissenschaftlichen Pädagogik gestützt. Neben Eduard Spranger steht in den zwanziger Jahren vor allem Aloys Fischer,<sup>17)</sup> und nach dem zweiten Weltkriege hat ihnen Theodor Litt wiederholt die besondere Bedeutsamkeit ihres pädagogischen Ansatzes bestätigt.<sup>18)</sup>

Niemals aber hätte sich innerhalb des kaufmännischen Bildungswesens die Wirtschaftsoberschule entwickeln können, wenn sie nicht mit ihrer pädagogischen Konzeption eine große Anziehungskraft auf Lehrer gymnasialer Vorbildung ausgeübt hätte; erteilen diese doch auch an den Wirtschaftsoberschulen über zwei Drittel des gesamten Unterrichts.<sup>19)</sup>

---

14 Walther Löbner: Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland (Handbuch f. d. kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 11–25) und Rolf Berke: Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Schulen (Handbuch f. d. Berufsschulwesen. Hrsg. von Fritz Blättner u. a. Heidelberg 1960, S. 138–152).

15 Wilhelm Flitner: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, S. 108.

16 Josef Löffelholz: Geschichte der Betriebswirtschaft und der Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart 1935.

17 Aloys Fischer: Wirtschaftsleben und Schulsystem. (1928). Abgedruckt in: „Leben und Werk“, Bd. 3/4, (München o. J.), S. 301–317. Desgl.: „Wirtschaft und Schule“ (1932), abgedruckt bei Hermann Röhrs: Die Bildungsfrage in der modernen Gesellschaft. (Frankfurt am Main 1963) S. 35–60.

18 Z. B. in: Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (Bonn 1955): „Ich stehe nicht an zu behaupten, daß heute das pädagogische Leben am kräftigsten in den Kreisen derjenigen pulsiert, die, weil an der Berührungsstelle von Erziehung und Wirtschaft postiert, am wenigsten in Versuchung kommen, in ihren pädagogischen Planungen den Bedingungen des modernen Arbeitslebens die ihnen gebührende Rücksicht zu versagen und einer Bildung unter der Glasglocke der Innerlichkeit das Wort zu reden“. (S. 140).

Vergl. auch: Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. S. 93.

19 Vgl. dazu den Auszug aus der 84. Sitzung des Schulausschusses am 4./5. Juli 1963 Saarbrücken: „Die WO ist keine berufsvorbereitende Schule wie die Höhere Handelsschule und setzt wie sie keine Berufserfahrung voraus. Sie ist auf eine allgemeine

Diese so auffällige Hinwendung zur „allgemeinen Bildung“ ist keineswegs eine dem Berechtigungsgedanken widerstrebend zugestandene Konzession, sondern entspricht von Anbeginn dem Besonderen des kaufmännischen Bildungsgedankens. Die von Eduard Spranger mit Nachdruck erhobene Forderung, die Berufsbildung so tief anzulegen, daß aus dem jeweils Spezialistischen aller Berufsbezogenheit wieder das Übergreifend-Allgemeine menschlicher Bildung überhaupt hervorgehen könne, hat sich zwar mehr und mehr bei vielen Berufen als äußerst schwierig erwiesen. Daß aber der Grundansatz kaufmännischer Berufsbildung auch heute noch — zumal in seiner traditionellen schulmäßigen Form — reiche Möglichkeiten dazu bietet, hängt vor allem damit zusammen, daß die traditionale kaufmännische Berufsbildung ihrem Wesen nach immer schon über sich selbst hinausweist. Der „gebildete Kaufmann“ will ein „Gebildeter schlechthin“ sein; das gilt nicht nur für die Ambitionen der großen Handelsherren alter Zeit oder für den modernen grandseigneurialen Wirtschaftsführer, sondern bekundet sich schon seit dem 18. Jahrhundert bis heute auch in den in Eigenhilfe geschaffenen freiwilligen beruflichen Fortbildungsorganisationen der kaufmännischen „Angestellten“ — wie man heute die einstigen „Commis“ und „Handlungsgehilfen“ nennt.

In diesem Sinne bedeutet die Wirtschaftsoberschule die Stätte einer „höheren“ Bildung, die sich auf den kaufmännischen Berufsgedanken gründet und damit pädagogisch aus ihm zugleich einen nicht unbedeutamen Impuls für die Lebensnähe ihrer Lehrgehalte und die methodischen Formen ihrer Verlebendigung gewinnt. Vor allem kommt das den Wirtschaftsfächern zugute, dem besonderen Feld der Diplom-Handelslehrer. Herkömmlich werden sie als Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Kaufmännisches Rechnen, Finanzmathematik und Buchführung fachlich aufgegliedert. Die auf den Universitäten nach ihren Fragestellungen und Methoden lehrstuhlmäßig getrennten Disziplinen Volkswirtschaftslehre und Betriebs-

---

Bildung einschließlich einer allgemeinen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bildung hin angelegt. — Während die Höhere Wirtschafts-Fachschule etwa 25% ihrer Stundenzahl auf die Allgemeinbildung im traditionellen Sinne verwendet, sind in der WO 65–75% dafür vorgesehen. Von der WO wird grundsätzlich die wirtschaftliche Spezialausbildung ferngehalten, während sie für die Höhere Wirtschafts-Fachschule charakteristisch ist. — Für die Wirtschaftsgymnasien gilt das, was für die WO als unterscheidendes Kriterium in quantitativer Hinsicht hervorgehoben wurde, in verstärktem Maße.“

Für eine fruchtbare Koordinierung der Zusammenarbeit von Philologen und Diplom-Handelslehrern in den westdeutschen Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien hat sich der Flensburger Studiendirektor Walther Klatt mit der Gründung der von ihm bis heute geleiteten „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren an Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien“ besondere Verdienste erworben. — Es gibt z. Zt. in der BRD bis zum 31. 12. 1963 44 Wirtschaftsoberschulen und 26 Wirtschaftsgymnasien.



wirtschaftslehre erscheinen also bei einer Umformung in schulbildende Inhalte und Gehalte zunächst auch weiterhin getrennt. Eben das soll nun neuerdings im Bereich der deutschen Wirtschaftsoberschulen anders werden. Man will jetzt beide akademischen Disziplinen als ein einheitliches neues „Schulfach“ zusammenfassen, für das man den Namen „Wirtschafts- und Soziallehre“ gefunden hat. Vom Pädagogischen her liegt ein Vergleich mit den Erörterungen um das „Übergreifende“ im Gymnasialfach der „Gemeinschaftskunde“ nahe.<sup>20)</sup> Sicher gibt es vor allem dort Gemeinsamkeiten, wo es um ein Durchdenken und um eine kategoriale Ordnung des im Jetzt und Hier gelebten mitmenschlichen Lebens geht. Zweifellos stiftet in beiden Bereichen das Prinzip des „Sozialen“ ein verpflichtendes sittliches Wertzentrum, von dem aus in der Wirtschafts- und Soziallehre auch ethische Kategorien an den Bereich des Wirtschaftlichen herangetragen werden. Dennoch führt uns diese Umwandlung auf jene fruchtbare pädagogische Rückwirkung, die das junge Wirtschaftsgymnasium auf die Weiterentwicklung der Wirtschaftsoberschule ausübt und die beiden Schulformen noch einen bedeutungsvollen Schritt aneinandergerückt hat.

#### *4. Über den Bildungsgehalt der Wirtschafts- und Soziallehre*

Bei der Ausgestaltung des Wirtschaftsgymnasiums galt es, zwei Gefahren zu begegnen. Der wirtschaftsbezogene Unterricht durfte nicht als eine Art Fremdkörper in den sonst traditional unverändert ablaufenden Unterricht neu sprachlicher oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung eingehängt werden. Über die hier erforderliche innere Durchstrukturierung des gesamten Unterrichts soll nicht näher die Rede sein.<sup>21)</sup> Für die Wirtschaftsfächer aber stand von Anfang an fest, ihren Sinn pädagogisch neu zu bestimmen. Dem Charakter einer allgemeinbildenden Schule entsprechend mußte als erstes der an Wirtschaftsoberschulen heimische Bezug zum kaufmännischen Berufsgedanken fallen. Andererseits aber sollte man den pädagogisch so fruchtbaren Bezug des erprobten Unterrichts in der Betriebswirtschaftslehre zum Konkreten, der vor allem in einem Betriebspraktikum zum Ausdruck kommt, nicht aufgeben. Pädagogische Bedenken sprechen dagegen, die anschauliche Bezugnahme auf das konkrete Wirtschaftsleben

<sup>20</sup> Vergl. Karl Seidelmann: Das Prinzip des „Übergreifens“ in der gymnasialen Bildung. In: Z. f. Päd., Jg. 1963, S. 131–147.

<sup>21</sup> Verwiesen sei auf die Aufsatzreihe von H.-P. Freytag unter dem Leitgedanken einer Grundlegung der praktischen Bildungsarbeit im Wirtschaftsgymnasium. („Der Merkurbote“. 8. Jg. 1960 bis 10. Jg. 1962).

unserer Zeit mit all seinen bedrängenden Problemen keineswegs einem mehr meditativ und spekulativ gerichteten Unterricht aus der Sicht der Volkswirtschaftslehre zu opfern. So kam man in gegenstandstheoretischer Neubesinnung zu einer Konzeption, die zwar den kaufmännischen Berufsgedanken ausklammert, nicht aber den Bezug des Unterrichts auf die konkreten Wirtschaftsphänomene. Im Sinne eines „Humanen“, das in aller Bildung das Wesentliche bedeutet, galt es, das neue Fach sinnvoll durchzustrukturieren. Damit aber trat diese neue Wirtschafts- und Soziallehre — vom Pädagogischen her — beherzt aus dem versachlichenden Denkansatz der ursprünglichen akademischen Disziplinen heraus. „Das Wirtschaftliche“ ward bewußt wieder mehr als *nur* ein Inbegriff von Wirklichkeitsbezügen, die sich in exakten Zahlenreaktionen durchleuchten und überprüfen lassen. Vielmehr erscheinen alle problemspezifischen „ökonomischen“ Realgegebenheiten wieder in ein Wertsystem eingefügt, das ein Wesenhaftes des Menschlichen sittlich ordnet. Der dabei überall in den Mittelpunkt gerückte „Mensch“ stellt nun weder den fiktiven homo oeconomicus dar noch das Gegenbild eines reinen homo sapiens. Es geht auch in allen „Sachverhalten“ der Wirtschaft um den „wirklichen“ Menschen in der Mannigfaltigkeit seiner Lebensbezüge. Auch im Leben der „Wirtschaft“ hat er ständig menschlichen Ansprüchen zu genügen. Ein solcher Unterricht, der ein Sein stets an einem Seinsollen mißt, ist zugleich genötigt, den oft mehr pragmatischen und auch den mehr spekulativ kulturkundlichen Ansatz, die ihm didaktisch anfangs eigen waren, in den Bereich der auf Entscheidungen gegründeten „strengen“ Urteilsbildung weiterzuführen. Was hier im Sinne einer „exemplarischen Lehre“<sup>22)</sup> durchgeführt werden soll, realisiert sich zugleich ganz im Zeichen einer kategorialen Bildung.<sup>23)</sup> Damit erreicht ein solcher Unterricht in seinem Effekt zugleich das, was von soziologischer Seite her als „gegenwartsnotwendig“ — wenngleich ohne zulängliche pädagogische Legitimation — gefordert wird.

### 5. Wirtschaftsgymnasium und Studierfähigkeit

Wilhelm Flitner hat für eine künftige fruchtbare Ausgestaltung unserer Gymnasialoberstufen den Leitgedanken einer „Initiation“<sup>24)</sup> entwickelt und ihn in seiner pädagogischen Trächtigkeit begründet. Es bleibt an Erfahrungs-

---

22 Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. In: Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie. Hrsg. v. O. F. Bollnow, W. Flitner, A. Nitschke. Tübingen 1958.

23 Erich Lehmenick: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926. In: Göttinger Studien zur Pädagogik. Hrsg. v. Herman Nohl, H. 6, bes. S. 45 ff.

24 Wilhelm Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1959, bes. S. 59 ff.

befunden zu überprüfen, wie sich der Abiturient der Wirtschaftsgymnasien in den verschiedenen akademischen Studien bewährt. Der Verfasser hofft, was ihm bisher an Material über Studienbewährung ehemaliger *Wirtschafts-  
oberschüler* beim Abschluß ihrer wirtschaftspädagogischen Studien vorliegt, in einiger Zeit veröffentlichen zu können. Es zeigt, was auch statistische Vergleiche bestätigen, im ganzen ein Bild, das sich von dem der übrigen Abiturientengruppen nicht wesentlich unterscheidet. Man könnte darin im Hinblick auf das Wirtschaftsgymnasium etwas Ermutigendes sehen. Im Hinblick auf den Sprung, den jeder Mulus einmal in den Betrieb unserer Universitäten und Hochschulen tun muß, mag das andererseits wiederum nicht allzu viel besagen, es sei denn, daß sich bei der gesamten Umformung der Oberstufe zu einer „*facultas artium*“ ein wesentlich spannungsloserer Übergang von der Schule zur Universität ergibt.<sup>25)</sup> Als wichtig erweisen sich die in ihrer gleichsam instrumentalen Bedeutung zu sehenden und darum auch gleichsam katalogisierbaren Kenntnisse und Fertigkeiten. Nicht minder wichtig aber bleibt immer das, was einer für seine eigentliche menschliche und leistungsmäßige Bewährung auf den Hochschulen mitbringt an Sach- und Wertempfänglichkeit seines Geistes und an Anstrengungsbereitschaft im Hinblick auf seine Selbstdisziplinierung. Entscheidend für das Werk der Selbsterziehung ist alles, was ihn aus sich selbst heraus dazu treibt, den tieferen Sinn der akademischen Traditionen unserer Hohen Schulen zu bejahen und ihnen nachzuleben. An der Erfüllung dieser Aufgabe wird man auch den Wirtschaftsgymnasiasten auf der Universität bewerten. An dem aber, was er dann auf den Hohen Schulen „wird“, und an dem, wie er sich später in den verschiedenen akademischen Berufen bewährt, wird — mit Recht — nicht mehr nur sein Reifezeugnis beurteilt.

---

<sup>25</sup> Vergl. z. B. Leonhard Froeses „Einleitung“ zum Podiumsgespräch des „Forum Philippinum“: „Mit welchen Voraussetzungen kommt der Student zur Universität?“ und Froeses eigenen Beitrag zur Diskussion: „Voraussetzungen eines geisteswissenschaftlichen Studiums“. (Jahrbuch des Marburger Universitätsbundes. Marburg/Lahn 1964, S. 227 f., S. 245 — 251).